

Gewerkschaftliche Bildung und die Organisierung der Alltagspraxis

Bürgin, Julika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bürgin, J. (2016). Gewerkschaftliche Bildung und die Organisierung der Alltagspraxis. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36(142), 95-102. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64290-5>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Julika Bürgin

Gewerkschaftliche Bildung und die Organisierung der Alltagspraxis

Gewerkschaften sind keine Initiative oder Kleingruppe, kein Netzwerk und kein Projekt. Alleine im Deutschen Gewerkschaftsbund¹ sind etwa 6 Millionen Menschen organisiert. Worin könnte der Beitrag einer arbeitsorientierten Großorganisation für eine „Pädagogik des Sozialen“ liegen?

Gegen-Macht bilden

Menschen schließen sich in Gewerkschaften zusammen, um ihre Interessen in der Arbeitswelt zu vertreten oder vertreten zu lassen. Diejenigen, die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen und gegen die Macht der Produktionsmittelbesitzer_innen alleine ohnmächtig wären, können gemeinsam Gegenmacht entfalten. Ihre Machtbasis besteht darin, Arbeitskraft kollektiv verweigern zu können. Erst die Streikfähigkeit macht aus einer x-beliebigen Organisation eine Gewerkschaft. Mit Erfolg wurde Organisationen in der jüngeren Vergangenheit die Gewerkschaftseigenschaft abgesprochen, die über keine Machtbasis verfügten und deren vermeintliche Tarifverträge nur eine Dumping-Funktion hatten. Die zugrundeliegenden Gesetze (ebenso wie viele andere Arbeits- und Sozialgesetze) wurden ebenfalls mit Einsatz von Macht errungen und sind keinesfalls gesichert, wenn sie nicht verteidigt werden können.

Im hochgradig institutionalisierten System der industriellen Beziehungen in Deutschland gerät die Bedeutung von (Gegen-)Macht und Kämpfen leicht aus dem Blick. Das Plus auf der Gehaltsabrechnung hängt nur selten vom persönlichen Einsatz ab. Viele passive Mitglieder sehen ihre Organisation vor allem als Rechtsschutz- und Tariferhöhungsversicherung, an die sie die Durchsetzung der

¹ Der Beitrag begrenzt sich in seinen Bezügen weitgehend auf die berufsgruppenübergreifende, überparteiliche und nichtkonfessionelle Einheitsgewerkschaft.

eigenen Interessen gegen Zahlung eines Beitrages delegieren können. Organisation wird von vielen nur in Ausnahmesituationen als eigene Organisation erfahren.

In Deutschland finden seit einigen Jahren nicht mehr nur große, kurze und aussichtsreiche (Warn-)Streiks für Branchentarifverträge mit den großen Industriegewerkschaften als Zugpferden statt, sondern immer mehr, teilweise auch lange Streiks im Dienstleistungsbereich sowie für Haustarifverträge, die keinen sicheren Erfolg versprechen. Hier lässt sich nichts stellvertreten. Gerade dort, wo die Gewerkschaften schwach (geworden) sind, werden sie auf ihre eigene Machtbasis zurückgeworfen.

Im privatwirtschaftlichen Sektor entfaltet ein Streik Druck, indem er betriebswirtschaftlichen Schaden erzeugen kann. Im Öffentlichen Dienst wirkt ein Streik, wenn er die öffentliche Daseinsvorsorge stören kann. Ein weiterer Faktor gewann in den vergangenen Jahren an Bedeutung, ermöglicht auch durch zunehmende Übertragung von Verantwortung an die einzelnen Arbeitnehmer_innen: die Qualität des Produktes. Die Tarifbewegungen im Sozial- und Erziehungsdienst 2009 und 2015 setzten auch hier an. Mit Verweis auf die gesellschaftlich erwartete Qualität des Produktes Kindererziehung reklamierten sie ein deutlich besseres Einkommen. Dabei wurde auch die Widersprüchlichkeit der Strategie deutlich. Den Wert der Arbeitskraft nicht mehr aus ihren Reproduktionskosten abzuleiten, sondern aus der gesellschaftlichen Bewertung des Produktes, macht sich von dieser abhängig. So könnte auch zu erklären sein, dass der Streik 2015 zwar Erfolge in den Kitas brachte, aber kaum in der Sozialen Arbeit. Das aus-zu-bildende Humankapital der Kinder kann in Wert gesetzt werden, die Adressat_innen der Sozialen Arbeit gelten als wenig bedeutsam für die Wertschöpfung.

Der mehrwöchige Streik von ver.di und GEW hat gezeigt, dass die überwiegend weiblichen Beschäftigten im sozialen Bereich nicht nur Konflikte befrieden, sondern auch austragen können. Nichts von dem, was sie durchgesetzt haben, wäre ihnen nur aufgrund guter Argumente gewährt worden. Die Streikbeteiligung war ein großer Erfolg und bezeugt gerade deshalb die Schwäche dieses Streiks: Er konnte zwar Druck aufbauen, aber keinen hinreichenden Schaden dort bewirken, wo über die die Verwendung des gesellschaftlichen Reichtums entschieden wird. Viele Kommunen hatten sogar einen ökonomischen Vorteil durch den Streik, indem sie die Kita-Gebühren trotz eingesparter Gehaltskosten in Rechnung stellten. Die Störung der öffentlichen Daseinsvorsorge wurde privatisiert.

Der Streik 2015 hat zwei strategische Fragen aufgeworfen: Erstens, wie die Bündnisse mit den Nutzer_innen ausgebaut werden können, um den Druck von diesen mit ihnen auf die Entscheidungsträger_innen zu lenken. Zweitens, wie weit separate Tarifbewegungen für einen strukturell durchsetzungsschwachen

Sektor reichen können. In einer branchen- und berufsgruppenübergreifenden Einheitsgewerkschaft können solche Diskussionen nicht nur geführt, sondern auch strategische Alternativen entschieden werden. Dies geht nur solidarisch. Solidarität realisiert sich dabei nicht primär als Haltung, sondern als Praxis.

Der Streik im Sozial- und Erziehungsdienst wird als gewerkschaftliche Praxis intensiv ausgewertet. Er lässt sich allerdings auch als Bildungsprozess betrachten. Solidarisches Handeln bildet und setzt Bildung voraus. Ich erkenne, dass ich bei der Verwirklichung meines Interesses von anderen mit gleichem Interesse abhängig bin. Ich kann erkennen, dass meine individuelle oder gruppenbezogene Nutzenmaximierung mir Vorteile verschaffen kann, mich aber gleichzeitig ausliefert. Auftretende Konflikte verlangen nach Kontextwissen: Wer entscheidet hier eigentlich was und warum? Ist eine Schädigung der Daseinsvorsorge zu rechtfertigen? Müssen die öffentlichen Kassen eigentlich leer sein? Aufklärung, Ent-Täuschung und Erkenntnis finden im Handeln statt. Sie zirkulieren um die Erfahrung einer (alternativen) Praxis und gewinnen ihre Bedeutung ausschließlich und unmittelbar daraus.

Nicht immer bilden sich Menschen an Konflikten. Erfahrungen können auch so verarbeitet werden, dass sie die Welt nicht aufschließen, sondern verkennen. Aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist die Beständigkeit von Deutungsmustern bekannt, zumal wenn diese im sozialen Umfeld verankert sind. Warum nicht mehr durchgesetzt wurde? Weil die da oben gekungelt haben. Warum die öffentlichen Kassen leer sind? Weil das ganze Geld für die Flüchtlinge ausgegeben wird. Manche Deutungen sind gegenüber Aufklärung resistent, manchmal fehlt es aber auch an alternativen Analysen, mit deren Hilfe sich Zusammenhänge erschließen lassen.

Hier beginnt das Terrain der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Die didaktisierte Welt der gewerkschaftlichen Bildung besteht aus Wochen-, Wochenend- und Tagesseminaren sowie vielfältigen Veranstaltungen, die sich insbesondere an Funktionsträger_innen richten. Für sie gibt es hauptberufliche und ehrenamtliche Referent_innen. Um ihre Ressourcen wird gerungen, um die Inhalte mitunter auch gekämpft. Es braucht Konzepte, Bildungsstätten und diejenige Distanz zum Alltag, die nötig ist, um diesen Alltag anders einordnen und verstehen und das Handeln neu ausrichten zu können (vgl. Bürgin 2013). Eine stärkere Verankerung von Bildungsangeboten in der Alltagsarbeit wird als Erweiterung und Öffnung der didaktisierten Formate vorgeschlagen (siehe insb. Mathes 2011). Im Zentrum des gewerkschaftlichen Bildungsdiskurses steht die Praxis als Material für die Bildungsarbeit. Hier soll deshalb nochmals ein genauerer Blick auf die Praxis als Bildungsraum geworfen werden.

Bildung an Organisierung

Die Machtbasis der Gewerkschaften ist kollektiv. Die allgemeine Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen erfordert eine Organisierung, die Betriebsgrenzen, Berufsgrenzen, ggf. Branchengrenzen und immer mehr auch nationale Grenzen überschreitet. Aus Organisierung wird Organisation. Zu ihr gehören Verrechtlichung und Bürokratie: Niemand will jeden Monat um eine korrekte Gehaltszahlung kämpfen müssen. Die Geschichte der Gewerkschaften ist auch eine Geschichte des Verhältnisses von Selbstermächtigung und individueller Ohnmacht in einer Großorganisation. Die Untersuchung von Peter Birke (2010) über die Praxis des gewerkschaftlichen Organizing dokumentiert, wie lokale Kämpfe organisiert werden und wie sie Organisation werden: im besten Fall mit Erfolg und ohne Enteignung derjenigen, die ihren Konflikt ausgetragen haben; im schlechtesten Fall als instrumentelle Sozialtechnik, die dem Organisationserhalt dient. Machtverhältnisse gibt es nicht nur zwischen Gewerkschaften und Unternehmen bzw. Staat, sondern auch innerhalb der Gewerkschaften. Für viele ist dies ein Grund, sich nicht zu organisieren, andere verstehen Gewerkschaftsarbeit immer auch als organisationale Demokratisierung durch Organisierung von unten, mitunter auch neben oder gegen die Organisation (siehe hierzu insb. labournet.de und die Zeitung express).

Die Erfahrungen von Ermächtigung sind immer partiell, meist temporär und oft prekär. Mit der Krise der Gewerkschaften werden auch Machtverlust und kollektive Ohnmacht erfahren. Bildungs-Arbeit kann Einfluss auf die Verarbeitung der Erfahrungen nehmen, aber die Reflexion hebt die Erfahrung nicht auf. Wenn man gewerkschaftliche Bildung als spezifischen Bereich einer „Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999: 37) in den Blick nimmt, so wäre sie im Kern die Bildung an der eigenen gewerkschaftlichen Praxis. Was nötig ist, damit Menschen sich in und an der gewerkschaftlichen Praxis bilden, also ihr Selbst- und Weltverständnis erweitern und nicht nur zementieren können, kann hier nicht umfassend erörtert werden. Eine Dimension soll genannt werden: die Auseinandersetzung mit der Erfahrung, mit ihrem Prozess. Dies ist in der gewerkschaftlichen Praxis ähnlich ungeübt wie in der Lohnarbeit im Allgemeinen, die Prozess und Resultat von Arbeit auftrennt (Negt/Kluge 1981: 106). „Diese Auftrennung blockiert die wirkliche Erfahrung von dem, was geschieht“ (ebd.: 505). Die „partielle Bewusstseinslosigkeit der unmittelbaren Produzenten im Geschichtsverhältnis“ (ebd.: 506f.) kann nicht durch die gewerkschaftliche Praxis aufgehoben werden, allerdings kann in der Praxis ein Bewusstsein über die Produktion gewerkschaftlicher Erfahrungen gebildet werden – und daran das Bewusstsein, sich als Produzent_in von sozialen Verhältnissen zu verstehen.

Bei der Rekonstruktion der ermächtigenden Organizing-Erfahrungen kommt Birke immer wieder auf die Verhältnisse zwischen den Akteur_innen zu sprechen. Bei gelungenen Kämpfen habe es „Verlässlichkeit und Vertrauen“ gegeben (Birke 2010: 123), Betriebsratsgremien seien wie „Freundeskreise“ gewesen (ebd.: 132), es seien „persönliche Freundschaften“ entstanden (ebd.: 134, 187), viel habe von „persönlichen Kontakten“ abgehungen (ebd.: 138). Solche Begriffe sind im gewerkschaftlichen Wortschatz nicht zentral. Sie sind einschlägiger in der Sozialpädagogik, die um die Bedeutungen von Beziehungen weiß. Wenn die Macht „durch das Nadelöhr der Subjektivität muss“ (ebd.: 70), wie viel Soziales muss sich innerhalb der Organisation gebildet haben, um einen Konflikt nach außen einzugehen? Und was kennzeichnet eine gewerkschaftliche „Sozialität“ (Kunstreich/May 1999)? Nach dem Zerfall früherer Sozialbezüge (Gewerkschaftshäuser als Orte der Gewerkschaftsmitglieder, Kulturvereine etc.) können die Fragen nur andeuten, was hier alles herauszubilden und anzueignen wäre – womit sich eine weitere sozialpädagogische Kategorie als relevant erweist.

Selbstbildung in pädagogischen Verhältnissen

Bildung außerhalb didaktisierter Formate wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion als „informell“ bezeichnet. Der Begriff trägt in sich noch die Dominanz des didaktisierten Bildungsdenkens, denn „informelle Bildung“ gilt als das andere der „formalen Bildung“ (Schule, Ausbildung, Hochschule) und „non-formaler Bildung“ (Bildungsangebote freier Träger). Die Bezeichnungen verkennen dabei, dass sich Menschen weder formal, non-formal noch informell bilden. Nicht Bildungsprozesse lassen sich auf diese Weise kategorisieren, sondern die Rahmungen, Kontexte und Interventionen. Mit dem konsequenten Verständnis von Bildung als Selbstbildung relativiert sich der Zugriff, den die formalen und non-formalen Rahmungen beanspruchen. Die didaktisierten Räume werden damit nicht weniger bedeutsam, aber mehr Aufmerksamkeit kann auf das soziale Leben gerichtet werden, in dem sich ein großer Teil menschlicher Lern- und Bildungsprozesse vollzieht.

Bildung kann in informellen Kontexten ohne absichtsvolle Intervention stattfinden. Informelle Kontexte können aber auch unter dem Gesichtspunkt konzipiert werden, Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Erkenntnisse hierfür bietet die Offene Jugendarbeit, die sich selbst als Bildungsarbeit versteht. Basierend auf Freiwilligkeit und Offenheit und nicht auf Didaktisierung sollen Jugendliche sich bilden können: an ihre Interessen anknüpfend, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet und zur Selbstbestimmung befähigend (§ 11 KJHG). Sie bilden sich

nicht über Vorträge (auch wenn manche Einrichtung den Bildungsauftrag so missverstehen), sondern in und an einer selbst-/mitbestimmten und mitgestalteten sozialen Praxis. Die Offene Jugendarbeit hat hierzu ein Selbstverständnis entwickelt, das gesellschaftlich völlig unterschätzt wird. Konzeptionell geht es nämlich darum, sich und die Verhältnisse besser zu verstehen, wenn und weil etwas problematisch oder klärungsbedürftig ist; also weder Wissensvermittlung auf Vorrat noch Antworten auf nicht-gestellte Fragen. In der Offenen Jugendarbeit können (Sozial-)Pädagog_innen deshalb nicht wie „Siedler“ ihr Territorium unter Kontrolle bringen, sondern handeln wie „Trapper“ situativ, dabei aber konzeptionell (Müller 2013).

Auch jenseits der Jugendarbeit, auch in Gewerkschaften können informelle Bildungsräume durch konzeptionelles Handeln jenseits didaktischer Formatierung geöffnet werden. Dies bedeutet nicht, jeden sozialen Raum zum Bildungsraum zuzurichten. Zunächst ist es eine Perspektive, gewerkschaftliche Praxis immer auch als eine Praxis von Bildungsmöglichkeiten zu denken. Diese Perspektive schärft das Bewusstsein für die Bedeutung der „pädagogischen Verhältnisse“ (Merkens 2007) in der Organisation. Dabei geht es nicht nur um die Bedeutung der pädagogischen „Anderen“, die etwa für die außerschulische politische Jugendbildung erwiesen ist (vgl. Balzter u.a. 2014). Anknüpfend an Karl Marx und Antonio Gramsci ist damit die Dialektik der Veränderung der Umstände und die darin stattfindende Veränderung der Menschen aufgeworfen. Andreas Merkens versteht emanzipatorische Bewegungen deshalb immer auch als pädagogische Bewegungen (2007: 160, 173). Sie werden zu „gegenhegemoniale(n) Bildungsbewegungen“, wenn sie die „erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen“ transformieren, indem sie zu Selbstermächtigung und -aufklärung erziehen (ebd.: 172, 159, 161).

Bewegungsformen von Bildungsprozessen

Jeder Versuch, die komplexen Vorgänge der sozial und gesellschaftlich eingebundenen Selbstbildung zu zerlegen, produziert neue Probleme. Dennoch soll hier mit dem Arbeitsbegriff der Bewegungsform von Bildungsprozessen eine Unterscheidung vorgeschlagen werden: Die Bewegungsform der Reflexion (Kontextwissen, Theorie, Utopiebildung, Protopraxis...) benötigt handlungsentlastete Räume und gewinnt durch gute Didaktik. Die Bewegungsform der Verwirklichung (Handlungsproblematik, Anwendung, Aneignung...) ist eingebunden in die soziale Praxis. Die Alltagspraxis als Bildungsraum zu verstehen, ist deshalb nicht nur sinnvoll, weil dort die Breitenbildung stattfindet, sondern auch, weil dort etwas Anderes stattfindet als im Seminarraum.

Für die Bildung des Sozialen gibt es gegenwärtig keine transformatorische Perspektive. Die Gewerkschaften werden in den Verhältnissen ohne konkrete Utopie zunehmen pragmatisch und gesellschaftspolitisch abstinent, gleichzeitig werden Arbeits- und Reproduktionsverhältnisse zunehmend als politisch erfahren und mitunter bemerkenswert bearbeitet (so der unter dem Motto „Mehr von uns ist besser für alle“ erfolgreich geführte Arbeitskampf für einen Tarifvertrag zur Personalbemessung im Klinikum Charité Berlin). Der spezifische Beitrag der Gewerkschaften für eine Bildung des Sozialen liegt in der Bearbeitung dieses Feldes. Er liegt außerdem in der Möglichkeit, der Postdemokratisierung entgegenzuwirken (statt sich in krisenkorporatistische Bündnisse für Arbeit, zur Einschränkung des Streikrechts oder für Industrie einbinden zu lassen), indem sich diejenigen, die sonst nicht gehört werden, ihre Stimme durch Machtentfaltung zurückerobern: die Einfluss-Reichen müssen mit ihnen verhandeln.

Gewerkschaftliche Bildung versteht sich als Zweckbildung für eine Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen. Dass der Mensch dabei nicht Mittel, sondern selbst Zweck des Bildungsgeschehens ist, hat Paul Röhrig als Maßstab gesetzt (1987; vgl. auch Bürgin 2013: 81-87): „Eigentlich geht es bei ‚Bildung‘ ja weder um das Ziel individueller Persönlichkeitsentfaltung noch um ein von einer Organisation bestimmtes kollektives Ziel. Vielmehr sind diese beiden Momente aufgehoben in einem dritten, das man die Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse nennen könnte.“ (Röhrig 1987: 116) Wenn nun die gewerkschaftliche Praxis als Bildungsraum betrachtet wird, dann kann auch Bildung nicht mehr Mittel zum Zweck sein, sondern dann findet die Bildung für menschliche Verhältnisse in der Erfahrung einer Praxis menschlicher Verhältnisse statt. Und gleichzeitig, indem Gewerkschaften Bildung auch als ein reflektiertes Welt- und Selbstverhältnis verstehen (vgl. Pongratz 2010: 31) und deshalb Reflexionsräume reklamieren und organisieren, demokratisieren sie Bildung und aktualisieren eine Utopie, in der reflexive Erkenntnis und Einflussnahme nicht denen vorbehalten ist, für die sie als Teil der (professionellen) intellektuellen Praxis selbstverständlich ist.

Literatur

- Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim 2014: Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach Birke, Peter 2010: Die große Wut und die kleinen Schritte. Gewerkschaftliches Organizing zwischen Protest und Projekt. Hamburg
- Bürgin, Julika 2013: Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr. Münster

- Kunstreich, Timm/May, Michael 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche, Heft 73/1999: 35-52
- Mathes, Horst 2011: „Gewerkschaft muss gelernt werden“ – Bildungsarbeit als Alltagsaufgabe. In: Ahlheim, Klaus/Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Hannover: 88-110
- Merkens, Andreas 2007: „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: 157-174
- Müller, Burkhard 2013: Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: 23-36
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander 1981: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main
- Pongratz, Ludwig A. 2010: Sackgassen der Bildung: Pädagogik anders denken. Paderborn
- Röhrig, Paul 1987: Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Lernen und verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg: 105-119

Julika Bürgin

E-Mail: julika.buergin@h-da.de